



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A DIDÁTICA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALTERNATIVAS PARA REFLEXÕES, CONCEPÇÕES E PESQUISAS

RESUMO

O painel apresenta três pesquisas de cunho qualitativo que discutem a relação entre a formação inicial e continuada com a didática crítica fundamental e multidimensional. As pesquisas promovem o diálogo teórico entre o campo da formação de professores e da didática, adotando como referenciais os estudos de Brzezinski, Candau, Gatti, Pimenta, Marcondes, Mesquita, Leite. O primeiro trabalho nomeado “Reflexão e pesquisa ação na didática crítica: Paulo Freire e Lawrence Stenhouse”, discute as relações entre as ideias de Freire e Stenhouse no que se refere a uma didática crítica e a formação de professores como pesquisadores. Evidenciou-se na pesquisa a indissociabilidade entre pesquisa e ensino na formação inicial ou continuada. O segundo trabalho, “Formação de professores e didática: entre modelos e concepções”, busca identificar modelos de formação inicial de professores em diálogo com as concepções e as dimensões da didática. Constata-se que as concepções de docência e escola atravessam os modelos de formação de professores e norteiam as diferentes concepções de didática. O terceiro, “*Pesquisaformação*: as participantes no centro da formação continuada”, é uma *pesquisaformação* em que se discute a ressignificação de formação continuada e de didática a partir da narrativa autobiográfica. Evidencia-se que pesquisar com narrativas é um processo de formação potente por colocar em evidência a dimensão humana de cada participante, contrapondo-se a um contexto educativo marcado pela lógica mercadológica e competitiva. O painel apresenta discussões de cunho teórico e traz alternativas didáticas importantes que visam contribuir com um lugar de destaque da didática na formação de professores.

Palavras-chave: Didática Crítica, Formação de Professores, Pesquisa qualitativa.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

REFLEXÃO E PESQUISA AÇÃO NA DIDÁTICA CRÍTICA: PAULO FREIRE E LAWRENCE STENHOUSE

RESUMO

A reflexão e pesquisa-ação tem sido aspectos centrais nas discussões sobre uma didática crítica e formação de professores. Segundo Pimenta, Ghedin (2002) e Pimenta, Ghedin e Franco (2006) esses conceitos tiveram ampla difusão na formação do pedagogo e dos professores nos cursos de licenciatura. Esse texto caracteriza-se como um ensaio teórico que tem como objetivo recuperar a influência de Paulo Freire e Lawrence Stenhouse, abordando a relação plausível entre os trabalhos dos dois autores. Trata-se de resgatar a influência do pensamento de Freire no contexto internacional em relação aos conceitos de pesquisa-ação e professor como pesquisador. A questão da pesquisa é: podemos estabelecer relações entre as ideias de Freire e as de Stenhouse no que se refere à didática crítica e à formação de professores como pesquisadores de sua própria prática? A metodologia é de cunho qualitativo envolvendo análise bibliográfica e em alguns momentos fazendo-se uso do Programa *Atlas ti*. A análise mostra que podemos relacionar e comparar ideias e conceitos de Stenhouse e Freire, tais como a visão que a educação prepara para a formação de uma cidadania democrática, a visão do ensino como processo dialógico e a proposta dos professores como pesquisadores de sua própria prática. Como conclusões mostramos que ambos os autores sugerem a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, em diferentes contextos – escola e universidade. Assim, reconhece-se cada vez mais a influência de Freire em diferentes autores que abordam didática, currículo e formação de professores no contexto internacional.

Palavras –chave: Paulo Freire; Lawrence Stenhouse; ensino dialógico.

INTRODUÇÃO

A reflexão e pesquisa-ação tem sido aspectos centrais nas discussões sobre uma didática crítica e formação de professores. Segundo Pimenta, Ghedin (2002), e Pimenta, Ghedin e Franco (2006) esses conceitos tiveram ampla difusão na formação do pedagogo e dos professores nos cursos de licenciatura em décadas anteriores. Esse texto caracteriza-se como um ensaio teórico que tem como objetivo recuperar a influência de Paulo Freire e Lawrence Stenhouse abordando a relação plausível entre os trabalhos dos dois autores. Trata-se de resgatar a influência do pensamento de Freire em um contexto internacional de construção de uma pedagogia crítica que visava ultrapassar o enfoque tecnicista e comportamental.

Como parte de um estudo mais amplo abordamos neste texto a seguinte questão de pesquisa: podemos estabelecer relações entre as ideias de Freire e as de Stenhouse no que se refere à didática crítica e à formação de professores como pesquisadores de sua própria prática?

No Brasil o conceito de professor reflexivo foi muito usado tendo como base os escritos de Dewey (1993), Freire (1978), Elliot (1998) e Zeichner (1993). Zeichner esteve no Brasil inúmeras vezes, participando de eventos e publicando artigos e o que caracterizou o conceito de prática reflexiva amplamente usado nos anos 1990-2000 foi a dimensão política que era apropriada da teoria crítica com base nos teóricos da Escola de Frankfurt, como Habermas, no conceito de pedagogia crítica de Freire (encontrado essencialmente na obra *Pedagogia do Oprimido*) assim como em abordagens marxistas. Essa abordagem de prática reflexiva, denominada de reconstrução social possuía as seguintes características: 1) a atenção do professor era dirigida tanto para o interior, para sua própria prática, como para o exterior, para seus estudantes e para as condições sociais nas quais sua prática se situa. 2) existia na reflexão um impulso democrático e emancipador, que levava à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com as suas outras dimensões; 3) a reflexão era tratada mais como uma prática social do que apenas como uma atividade privada.

Esse tipo de reflexão crítica preservava um impulso democrático, emancipador. Assim como a prática democrática almejada por Freire. A libertação visava o empoderamento do grupo, tratava-se de uma tarefa coletiva, não individual. Preparava os professores para entrarem em comunidades de aprendizagem; para ensinarem todas as crianças não só crianças como eles. Tinha como objetivo formar professores para a diversidade cultural, promovendo justiça social.

Esse texto vai mostrar similaridades entre o que Freire propunha e a proposta de Stenhouse, autor inglês da década de 1970 que certamente foi influenciado pela leitura de suas obras especificamente *Ação Cultural para a Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*. Como Stenhouse foi base para os trabalhos de Elliot, que influenciaram Zeichner e outros que exerceram influência no Brasil podemos dizer que Freire teve forte influência no contexto internacional da pedagogia crítica e na abordagem do professor como investigador de sua própria prática. No Brasil, Pimenta, Ghedin (2002) e Pimenta, Ghedin e Franco (2006) oferecem análises relevantes e apropriações do conceito de professor reflexivo e de pesquisa no contexto brasileiro.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

A metodologia é de cunho qualitativo envolvendo análise bibliográfica e em alguns momentos fazendo-se uso do Programa *Atlas ti*. A análise mostra que podemos relacionar e comparar ideias e conceitos de Stenhouse e Freire tais como a visão que a educação prepara para a formação de uma cidadania democrática visando justiça social, que o ensino deve ser um processo dialógico e que professores são pesquisadores de sua própria prática. Como conclusões finais mostramos que ambos os autores sugerem a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, em diferentes contextos – escola e universidade.

O trabalho do educador Paulo Freire foi considerado por diversos autores na área da educação como tendo grande e expressiva influência na constituição do campo da Pedagogia Crítica e de um paradigma crítico emancipador na área dos estudos curriculares. Assim, no exterior Freire foi visto como um dos pilares mais importantes da pedagogia crítica muito além de um educador de adultos.

Para entender melhor a relação dos dois autores faz se necessário apresentar alguns dados biográficos dos dois autores. Paulo Freire era brasileiro e nasceu em 1921 e faleceu em 1997. Freire trabalhou em vários lugares, foi exilado, teve uma ampla experiência internacional como professor na Universidade de Harvard nos Estados Unidos, no Conselho Mundial das Igrejas sediado em Genebra, Suíça. Visitou os Estados Unidos inúmeras vezes, dando assessoria a grupos religiosos, professores, sindicalistas, e teve experiência em projetos na África.

Lawrence Stenhouse nasceu em Manchester, Inglaterra, era filho de um casal de escoceses, no ano de 1926 e faleceu em 1982. Concluiu seu Mestrado em Educação aos 30 anos. Foi docente da educação básica antes de iniciar sua carreira universitária. Sua primeira experiência foi na *Durham University*. Depois trabalhou em *Glasgow*, capital da Escócia no *Jordanhill College of Education*. Em 1966, foi convidado a assumir a direção do *Humanities Project*- um projeto de desenvolvimento curricular do Reino Unido. Neste cargo teve a oportunidade de colocar em prática muitas das suas ideias que educadores de qualquer nível poderiam utilizar.

O trabalho de Stenhouse (2007; 2010) foi considerado por diversos autores na área da educação como tendo expressiva influência no campo dos estudos curriculares. O destaque de sua vida foi participar de uma comissão de currículo, em 1967 pela *Fundação Nuffield* e pelo Conselho de Escolas. A intenção principal desta comissão era desenvolver um curso de humanidades para estudantes de 14 a 16 anos nos dois últimos anos de escolaridade obrigatória. O projeto era conhecido como Projeto de Currículo de Ciências Humanas. As ciências humanas, para Stenhouse tinham um lugar central no currículo porque representavam um caminho para a

emancipação individual. Ele rejeitava o ensino por objetivos comportamentais (muito difundido na época) porque achava que eles limitavam o ensino antecipando os resultados de aprendizagem e limitando a investigação genuína.

Lawrence Stenhouse foi influenciado pelas ideias de Freire principalmente pela leitura de *Ação Cultural para a Liberdade* (1984) e *Pedagogia do Oprimido* (1978). Essas obras iniciais de Freire foram traduzidas para a língua inglesa, publicadas pela *Penguin Books* e amplamente difundidas no Reino Unido porque foram utilizadas em cursos da *Open University* destinados a professores e gestores de escolas na década de 1970.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos nesta parte algumas ideias convergentes entre Stenhouse e Freire encontradas em seus textos.

A primeira delas diz respeito a visão do que realmente importa no processo de ensino: uma didática crítica, reflexiva que traga questões controversas para que os alunos desenvolvam seu potencial de decisão.

Na visão de educação de Stenhouse, o ensino deveria libertar os jovens da dependência acrítica do professor e de outras figuras de autoridade e da falsa visão do conhecimento que a escola tradicionalmente apoia. Para o autor, a maioria dos professores oferece a seus alunos uma rede de segurança protetora de fatos e certezas e assim vai incutindo neles uma desconfiança da importância da dúvida.

Na visão de educação de Freire, a educação deve deixar de ser “bancária” para ser “dialógica”. O professor que apenas deposita ideias na cabeça dos alunos, transmitindo conhecimentos não os prepara para a vida. O processo educacional deve ser problematizador para que os alunos cheguem à conscientização. O processo educacional crítico, emancipador deve levar à conscientização.

A segunda ideia aponta que podemos relacionar o trabalho dos dois autores é a visão de como deve ser o ensino: ensino dialógico, baseado em evidências, cooperativo. O professor como dinamizador deste processo.

Para Stenhouse, o foco adequado de um projeto de humanidades é o estudo de questões humanas que são de interesse universal para os membros da sociedade. Essas questões de acordo com John Elliot (1983;1998), colaborador de Stenhouse no Projeto Humanidades, que envolvem temas controversos devem ser abordadas na escola. Por exemplo, divórcio, papéis de

homens e mulheres na sociedade, guerra e pacifismo, produção de armas nucleares, entre outras questões devem ser tratadas no currículo escolar. E esse tratamento deve reconhecer o direito dos indivíduos de discordar e exercer seu próprio julgamento. O objetivo do projeto então, era ajudar aos alunos a desenvolver uma compreensão das situações sociais e de atos humanos controversos. A tarefa da equipe do Projeto era criar uma estratégia para lidar com questões controversas na sala de aula. Stenhouse argumentou que, se a controvérsia caracteriza o conteúdo do currículo, o ensino baseado em objetivos instrucionais é inapropriado. O estilo de ensino deve ser aquele que apoie a exploração de evidências em busca do entendimento. Para que os estudantes cheguem a um senso de responsabilidade pela ação, eles devem ter certeza de que o julgamento que determina a ação se baseia na ponderação cuidadosa das evidências e na consideração sensível das diferentes perspectivas. Eles precisam perceber que, nas complexas arenas da ação social, as respostas não podem ser ditadas, mas devem ser construídas de forma responsável pelos indivíduos. O processo de construção é fomentado por um diálogo questionador, crítico, mas essencialmente cooperativo. Por meio desse diálogo, o indivíduo aprende a gerenciar a tarefa de analisar questões de diferentes ângulos - uma tarefa que às vezes pode ter de gerenciar sozinha na vida adulta, sem o apoio de outros colegas na sala de aula.

A estratégia da sala de aula desenvolvida pela Stenhouse dependia, então, do diálogo e das evidências e de um conjunto de procedimentos que apoiam a investigação colaborativa e reflexiva. Existem diferentes tipos de evidência que nos ajudam a entender situações, incluindo a evidência oferecida pela literatura, jornalismo, sociologia ou história. Stenhouse e sua equipe reuniram coleções de evidências que sustentam uma investigação aberta sobre uma série de questões fundamentais de interesse humano que, como observamos, foram caracterizadas por controvérsias. Ao apoiar a investigação dos alunos sobre um assunto polêmico que os interessava, o professor deveria abandonar sua posição como autoridade, pois a visão individual de um professor sobre uma situação é apenas uma das várias que podem ser realizadas.

A estratégia da sala de aula desenvolvida pela Stenhouse dependia, portanto, do diálogo e das evidências e de um conjunto de procedimentos que apoiam a investigação colaborativa e reflexiva. Como correlato a esse aspecto encontrado na proposta de Stenhouse, Freire propõe o ensino dialógico em oposição à educação bancária.

A identificação direta e simples de igualar todas as aulas expositivas como educação bancária é refutada pelo próprio Freire. Professores que dão aulas expositivas nem sempre estão oferecendo uma “educação bancária” assim como aqueles que sempre estão trabalhando em grupo podem não estar possibilitando uma educação crítica. Freire vai mais adiante mostrando

a variedade de formatos que uma aula libertadora pode ter, dando exemplos práticos em diferentes disciplinas escolares de como podemos planejar aulas dialógicas

Uma vez que se opta pela transformação pode-se levar para o seminário pedaços da realidade. Pode-se levar discursos do presidente. Pode-se levar recortes de jornal. Pode-se levar comentários do Banco Mundial. Levá-los e examiná-los! Pode-se fazer isso *mesmo* sendo um professor de Biologia, sem sacrificar o *conteúdo* do programa—fantasma que assusta muitos professores—, sem sacrificar o conteúdo da disciplina. Se um professor de Matemática ou de Física não consegue descobrir item algum do relatório do Banco Mundial relacionado com sua disciplina, então não acredito em sua capacidade, porque há sempre formas de fazer isso. [...] (Freire in Freire e Shor, 1986, p.62)

Freire explica que há várias formas de provocar a reflexão através de perguntas em um seminário, utilizando diferentes tipos de materiais como reportagens de jornais, relatórios, material da mídia. O professor pode dar uma aula expositiva, pode encaminhar uma discussão, pode organizar pequenos grupos de estudo dentro da sala de aula, pode supervisionar pesquisas de campo fora de sala de aula, pode exhibir filmes, pode complementar pontos de vista que faltam à classe, ou pode atuar como um bibliotecário, na ajuda a grupos de estudos a encontrar materiais. Assim, Freire mostra diversas formas didáticas que podem ser usadas em classes que se propõem dialógicas. Por outro lado, também, Freire mostra que sua proposta, inicialmente mais afeita à educação de adultos tem um alcance bem mais amplo, sendo bastante utilizada, já nesta época por professores de diferentes níveis de ensino assim como em diferentes áreas de conteúdo.

Outro aspecto destacado por Freire é a leitura crítica dos textos como uma condição essencial para a metodologia dialógica. Nesse momento do diálogo passa a explicar como ele mesmo faz em sala de aula procurando através de seu próprio exemplo tornar essa questão mais clara.

Leio com eles, sem lhes dizer que os estou ensinando a ler, a saber o que significa ler criticamente, o que você exige de si mesmo para ler, a saber o que significa criticamente, o que você exige de si mesmo para ler, que é impossível passar para a página seguinte sem entender o que está nesta página; que se você não entende alguma palavra tem de consultar um dicionário, se o dicionário comum não ajuda, tem de consultar um dicionário filosófico, um dicionário sociológico, um dicionário etimológico! Ler um livro é uma espécie de pesquisa permanente. Faço isso com os estudantes. (Freire in Freire e Shor, 1986, p.106).

Mais do que dar uma explicação pronta como resposta à indagação do aluno Freire mostra diferentes caminhos para que o próprio aluno busque o seu conhecimento, saiba usar diferentes materiais, aprendendo a ir atrás de suas respostas, formulando também novas perguntas.

A terceira ideia é o ensino como pesquisa e os professores como pesquisadores de sua própria prática. A teoria de ensino só tem sentido se pode ser aplicada na prática. Stenhouse (2007; 2010) criticou o que via como negligência da pesquisa realizada no paradigma positivista para enfrentar os problemas reais da prática educacional. Os resultados da pesquisa que emergem desse paradigma, segundo ele, são frequentemente expressos como generalizações abstratas, e é difícil para os professores, confrontados apenas com essas generalizações, para decidir que ação tomar no contexto específico de suas próprias preocupações sobre suas próprias salas de aula.

É necessária uma orientação diferente. As descrições dos casos têm, na visão de Stenhouse, uma importante contribuição a dar ao aprendizado profissional dos professores. Ele explorou a ideia de oferecer estudos de caso de experiência, juntamente com as generalizações derivadas da medição. Generalizações, ele argumentou, podem fazer pouco mais do que alertar os professores sobre tendências e ajudá-los a identificar variáveis que parecem afetar significativamente a prática em escolas e salas de aula. Mas os dados do estudo de caso, colocados ao lado de outros dados, podem expor e ajudar os professores a explorar algumas das diferenças interessantes que as generalizações disfarçam. Os professores poderão especular de maneira mais informada sobre os efeitos prováveis de certos cursos de ação em seus próprios locais, se puderem comparar seu próprio caso com os casos oferecidos e se tiverem em mente, o padrão geral de efeitos que os dados quantitativos revelam. Por exemplo, no relatório final de um projeto sobre os problemas e efeitos do ensino sobre relações raciais, Stenhouse, praticando o que pregava, ajudou os professores a entender as descobertas dos dados estatísticos usando estudos de caso de salas de aula para comunicar a força de diferenças contextuais

O desenvolvimento curricular é uma maneira de focar a investigação do professor de maneira experimental em problemas importantes no ensino e na aprendizagem; pesquisa é o processo de investigação pelo qual os professores analisam e aprendem da prática. O envolvimento no desenvolvimento curricular e na pesquisa é uma maneira de capacitar os professores, permitindo-lhes uma maior participação na propriedade da compreensão, propriedade que eles muitas vezes percebem ter sido apropriados apenas por pesquisadores acadêmicos.

Em relação à pesquisa na obra de Freire, destacamos, com base em Scocuglia (2014), que a pedagogia da pesquisa desde os seus primeiros trabalhos com a alfabetização de adultos em Pernambuco e no nordeste do Brasil partem de uma problematização da realidade que se inicia com a pesquisa do universo vocabular dos alunos. Em *Ação Cultural para a Liberdade*



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

(1984) a problematização do mundo a partir do universo vocabular constitui a espinha dorsal do processo de alfabetização que por sua vez não poderia se separar de uma consciência crítica.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1978) encontramos o desenvolvimento de uma educação dialógica e problematizadora como suporte de uma pedagogia da pesquisa. Em *Pedagogia da Autonomia* (1986) Freire apresenta a inseparabilidade do ensino e da pesquisa. Não há aprendizagem e conhecimento sem pesquisa e tais pontos são essenciais na formação continuada e atuação político pedagógica dos educadores. A prática da pesquisa e a instituição de uma pedagogia da pergunta são essenciais em uma didática na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tendências atuais no desenvolvimento curricular e na formação em serviço dos professores estão negando que a educação seja um potencial crítico e emancipatório. Stenhouse ofereceu uma maneira de aumentar o poder intelectual dos professores por meio do desenvolvimento curricular. Ele via os professores como o fator mais importante na tarefa de revitalizar as escolas diante da ideologia predominante.

É inegável a importância da vivência e reflexão de Freire sobre os contextos internacionais. Essa influência tem sido pesquisada por Marcondes (2018, 2019), e Marcondes e Freund (2019). Com suas obras influenciou de forma marcante a vários autores na área do ensino, currículo e formação de professores em diferentes países. Lawrence Stenhouse foi certamente um desses autores influenciados por ele. A proposta de educação dialógica, ainda hoje, mantém-se como um desafio aos professores de quaisquer níveis. A proposta de educação de Freire, que se inicia num contexto nacional, internacionaliza-se, mantendo-se atual. Sua internacionalização mantém-se no contrafluxo das atuais políticas globais que enfatizam a performatividade.

Inegavelmente, a obra de Freire continua sendo uma leitura essencial. Freire foi um autor que exerce sua em sua própria obra sua proposta reflexiva, reformulando-a e expandindo-a constantemente.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. **How we think**. Chicago: Henry Regnery, 1933.

ELLIOTT, J. **The Curriculum experiment: meeting the challenge of social change**. Buckingham/Philadelphia; Open University Press, 1998.

ELLIOTT, J. A Curriculum for the Study of Human Affairs; the contribution of Lawrence Stenhouse. **Journal of Curriculum Studies**, vol.15, n.2, p.105-123, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. S. Paulo: Ed.Paz e Terra, 5. ed., 1978.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARCONDES, M. I. Freire como autor internacional: Pedagogia do Oprimido em Língua inglesa publicada 50 anos atrás. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v. 16, p. 962-985, 2018.

MARCONDES, M I e FREUND, C. Main Aspects of Teachers' Education in a Freirean Perspective. In: Diana Mihaescu; Daniela Andron. (Org.). **Education Beyond the Crisis: New Skills, Children's Rights and Teaching Contexts**. 1ed.Sibiu- Romenia: Lucian Blaga University Publishing House, 2019, v. 1, p. 23-28.

MARCONDES, M. I. Freire as an International Author. In: Diana Mihaescu; Daniela Andron. (Org.). **Education Beyond the Crisis: New Skills, Children's Rights and Teaching Contexts**. 1ed.Sibiu- Romenia: Lucian Blaga University Publishing House, 2019, v. 1, p. 198-203.

PIMENTA, S; GHEDIN, E.(Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. S.Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S; GHEDIN, E. e FRANCO, M.A (Orgs) **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. S, Paulo: Loyola, 2006.

SCOCUGLIA, A. C. C.- Paulo Freire e a Pedagogia da Pesquisa. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 3, no.4, jul 2014.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza: selección de textos por J.Rudduck y D. Hopkins**. Madrid: Ediciones Morata, Sexta edición, 2007.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, Sexta edición, 2010.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA: ENTRE MODELOS E CONCEPÇÕES¹

RESUMO

O texto apresenta um ensaio teórico-analítico que tem o objetivo de identificar modelos de formação inicial de professores, a partir da análise da organização curricular, possibilitada pelas legislações norteadoras, em diálogo com as concepções e as dimensões da didática. Opta-se pela formação inicial de professores por compreender que esses são elementos viáveis de serem analisados pela abordagem sociológica do conceito de modelo, inspirado em Weber. Ao longo do texto, procura-se debater sobre as concepções de didática que transitam, se sobrepõem e/ou se diferem nos modelos formativos de professores. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por um grupo de pesquisa que estudou didática e modelos de formação de professores, ao longo de três anos. Na categorização dos modelos formativos parte-se dos resultados de estudos que analisaram a organização curricular da formação de professores, em seus contextos históricos e sociais, destacando Brzezinski, Gatti, Pimenta, Mesquita e Marcondes, Sarti. São quatro os modelos trabalhados: modelo 3+1; modelo masterização/pós-graduação; modelo de complementação pedagógica e modelo integrado. A partir de um diálogo teórico com Vera Candau sobre a didática fundamental e sua característica multidimensional, analisa-se nos modelos identificados as possibilidades de concepções de didática que os atravessam. Conclui-se que não há um consenso nos modelos de formação de professores, seja em relação à própria carga horária de formação, quanto em relação à distribuição e integração entre as áreas disciplinares. Aponta-se que as concepções de docência e de escola atravessam os modelos de formação de professores e norteiam as diferentes concepções de didática identificadas.

Palavras-chave: Didática, Modelos, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta um ensaio teórico-analítico que procura identificar modelos de formação inicial de professores, em diálogo com as concepções de didática e de docência, a partir das organizações curriculares possibilitadas pelas legislações norteadoras. Inicialmente, descreve-se os modelos formativos que garantem o exercício da profissão docente, em nível superior, por compreender que esses são elementos viáveis de serem analisados pela abordagem sociológica do conceito de modelo, apoiando-se em Weber (1982) e Dortier (2010).

Tem-se como justificativa o reconhecimento de que, ao longo do tempo, as diferentes lógicas sobre como a profissão docente e o papel dos professores são concebidas impactam os

¹ Financiamento FAPERJ

cursos de formação de professores, inclusive as concepções de didática adotadas, seja através das legislações que os norteiam ou das próprias concepções dos sujeitos e das instituições que formulam as propostas curriculares dos cursos. Parte-se dos pressupostos de que as concepções norteiam ações (Mesquita, 2018), orientando de forma direta ou indireta as práticas dos professores formadores e as expectativas dos próprios estudantes em relação aos conhecimentos que priorizam para o exercício da docência. Entende-se que a própria resposta dada a pergunta “para que servem as escolas?” também acaba por nortear os modelos de formação de professores adotados.

Ao longo do texto, procura-se debater sobre as concepções de didática que transitam, se sobrepõem e/ou se diferem nos modelos de formação de professores, categorizados no eixo “organização curricular”. A partir de um diálogo teórico com as proposições de Vera Candau (1983, 1997, 2020) sobre a didática fundamental e sua característica multidimensional, se reconhece que os modelos formativos adotados pelas lógicas institucionais e legislativas influenciam nas dimensões da didática incorporadas aos currículos.

Tem-se clareza de que ao se procurar descrever um modelo de formação de professores corre-se o risco de se reforçar estereótipos, mas acredita-se também que se pode contribuir na tomada de consciência de quão múltiplo vêm sendo os processos de formação docente nos diferentes lugares do mundo. Ciente dessas limitações, define-se como formação inicial de professores o processo formativo institucionalizado que concebe certificação e qualificação para o exercício na profissão de professor.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Quando nos propomos a tratar de modelos da formação de professores, reconhecemos, ao longo do estudo, que se fazia necessário compreender o que se define como “modelo” para efeito de análise de um objeto, no caso da formação de professores. Tomando como referência a abordagem das ciências humanas, Dortier (2010) propõe entendermos que um “modelo é para realidade o que um mapa é para a paisagem real” (p 417). O modelo possui tanto caráter descritivo quanto explicativo. Do ponto de vista descritivo, o modelo apresenta, através de um esquema simplificado, os traços marcantes de uma realidade. Mas, como também possui uma função explicativa, o modelo permiti mostrar as relações que unem os elementos dessa realidade descrita.

Para Dortier (2010), o modelo pode ser uma representação esquemática, frequentemente, na forma visual ou pode também ser um modelo que simula o funcionamento de um sistema e prevê comportamentos. Essas são características que se pretende desenvolver nesse texto ao propor identificar modelos para se descrever, ou até desvelar, a realidade das propostas de formação de professores, entrelaçadas com os seus contextos históricos e sociais.

Nesse trabalho, nos interessa adotar o conceito de modelo dentro de uma abordagem sociológica, alinhando com os chamados modelos formais qualitativos. Esses são compreendidos como a representação simbólica das relações que existem entre os elementos de uma realidade social. Além disso, os modelos em sociologia são usados no “tipo-ideal” como modelo de decisão, tendo como referência os estudos de Max Weber (Weber, 1982).

Assim, pode-se compreender que o “tipo ideal” se trata de um protótipo ideal, as vezes até um pouco estereotipado, “puro e perfeito” de uma situação, pessoa, conduta, instituição. Segundo Doutier (2020), Weber pensou o “tipo ideal” como uma ferramenta conceitual utilizável em ciências sociais e destinada a definir as características essenciais das condutas humanas e das instituições sociais. Um “tipo ideal” é um modelo, uma construção intelectual que não reflete a realidade empírica, mas que permite a análise de seus componentes.

Neste texto, não se pretende, exatamente, construir tipo(s)-ideal(is) de cada modelo de formação de professores, no sentido de traçar um modelo puro e perfeito de certa realidade. Mas, se pretende tomar como inspiração esse suporte teórico-analítico ao se construir a representação simbólica de um dado modelo de formação de professores, seja acentuando, marcando ou recortando determinadas características do real, a fim de permitir melhor delimitação de cada realidade. Porém, tem-se consciência de que a realidade em que se efetiva os modelos de formação de professores não é perfeita e que esses modelos possuem limites fluidos quando adotados em determinadas situações.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por um grupo de pesquisa que estudou modelos de formação de professores ao longo de três anos. Os resultados das leituras, debates, tabulações e análises de conteúdos de produções acadêmicas e de legislações sobre a formação de professores serviram de base para as reflexões e categorizações dos modelos expostos neste texto. Neste artigo destacam-se os estudos de Brzezinski, 1999; Coimbra, 2020; Gatti, 2010; Mesquita e Marcondes, 2020; Pimenta et al, 2017; Sarti, 2013.

Se o modelo de formação de professores é uma representação da realidade social de uma formação inicial de docentes, então é possível se identificar alguns elementos que compõe

essa realidade. Assim, são quatro os modelos de formação de professores, construídos da análise teórica das diretrizes de organização curricular, nacional e internacional, de cursos legalmente reconhecidos como responsáveis pela formação de professores. São eles: Modelo 3+1; modelo masterização/pós-graduação; Modelo de complementação pedagógica e Modelo integrado

Nesses modelos identificados na categoria “organização curricular”, os elementos que os caracterizam são as lógicas de tempo que definem a distribuição de carga horária dos cursos e de seleção do conjunto de disciplinas destinadas para a formação de professores na organização geral do currículo dos cursos. Neste cenário, cada um desses modelos é norteado pelas políticas de formação de professores que os regulamentam, com destaque para as diretrizes curriculares de formação de professores nacionais (Brasil, 2002; 2015; 2019). Assim, cada um desses modelos será descrito de forma objetiva, a partir de três pontos: conceituação, vantagens e desvantagens.

No campo da didática, diferentes referenciais procuram categorizar as múltiplas tendências e dimensões da didática no Brasil (Libânio, 2013, Longarezi et al, 2023; Candau, 2020). Para Libâneo (2013), o debate em torno da delimitação de campo de estudo da didática e do seu papel na formação profissional de professores continua em ebulição. O autor aponta que a história da didática passou por diversas fases, na maioria das vezes, influenciada pela concepção de educação e pelas tendências pedagógicas incorporadas ao universo escolar. Perguntas como, *para que serve a escola? qual o papel do professor? quais conteúdos devem ser ensinados?* têm suas respostas influenciadas por modelos político-econômicos da sociedade que direcionam as práticas de ensino nas escolas.

No entanto, para se adequar aos limites deste texto, optou-se por apresentar as análises sobre as concepções de didática, a partir do diálogo com a multidimensionalidade da Didática Fundamental (dimensões técnica, humana e político social), proposta por Candau (1983, 1997, 2020) em estudos iniciados nos anos de 1980, que se mantém em atualização até os dias de hoje.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Na categorização dos modelos de formação de professores nomeados neste trabalho parte-se dos resultados de estudos que analisam a organização curricular de curso de formação de professores em seus contextos históricos e sociais, destacando os estudos dos autores citados

ao longo. Não se tem o objetivo de esgotar todos os modelos possíveis, mas de apresentar uma estrutura analítica viável para os estudos sobre formação de professores.

O modelo “3+1” de formação de professores, como ficou popularmente conhecido ao longo dos anos, se refere à formação em nível superior, na qual os três anos iniciais são destinados para estudos teóricos de uma área específica (Matemática, Biologia, Química, etc), acrescidos de mais um ano de formação pedagógica e estágios, geralmente ministrado na faculdade ou departamento de educação. O modelo se estrutura no princípio formativo de que um futuro professor precisa primeiro aprender o conteúdo a ensinar (3 anos de conhecimento específico) e depois aprender a “transmitir” (1 ano de conhecimentos pedagógicos) (Cerril, 2014; Gatti, 2010).

Historicamente, pode-se identificar que o modelo 3+1 trouxe uma vantagem para formação professores, pois surge no contexto de sua regulamentação em 1939 (Brasil, 1939), quando se teve a consolidação das faculdades para formar professores para o secundário, passando a admitir que havia necessidade de uma formação específica para a profissão docente em nível superior, superando a ideia de que bastava o notório saber.

Por outro lado, é possível reconhecer as limitações inicialmente propostas pelo modelo 3+1, pois o currículo da licenciatura se reduzia a um ano de Didática, posteriormente ampliado com outras disciplinas teórico-pedagógicas. Neste modelo, os chamados conteúdos científicos ocupavam, e ainda ocupam em alguns cursos, a maior parte do processo formativo dos novos professores, cerca de 75% do tempo de formação (Moreira, 2012). Além disso, é evidente a estrita separação entre essas disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de ensino/pedagógicas, projetadas e executadas independentemente uma das outras. A didática aqui é inicialmente concebida como sinônimo de ensino, com prevalência da dimensão técnica e instrumental, porém ao longo dos anos os conteúdos norteadores dessa disciplina no modelo 3+1 passam por diferentes perspectivas, alternando-se entre as dimensões técnica, humana e político-social como apontam Candau, 1983; Castro, 1991 e Soares, 1984.

O modelo de masterização ou de pós-graduação consiste na formação de três anos de bacharelado mais 10 meses ou até 2 anos de pós-graduação, na maioria das vezes, em nível de mestrado. Dessa forma, os períodos de pós-graduação são compostos, ainda, por um tempo destinado para formação com os conteúdos científicos complementar da área disciplinar, mas acompanhado do ensino de didática específica, e outro ano destinado às experiências de cunho profissional, relacionado ao estágio nas escolas. Alguns países que adotaram o modelo de masterização são Reino Unido, Canadá, Coréia do Sul e França. Recente estudo de Monte e

Feitosa (2016), sobre esses países membros da OCDE que adotaram esse modelo na formação de professores, constata que a maioria deles se destacou nos resultados dos alunos no exame internacional do PISA e apresentaram um contexto social e político de valorização da profissão de professor, como foi o caso do Japão e da Coreia do Sul.

Dentre as vantagens que o modelo de masterização apresenta, está principalmente na possibilidade de valorização profissional do professor, elevando seu status formativo e social, o que por sua vez pode reverberar na elevação salarial. Outra vantagem presente nos países que o adotam está na valorização dos estágios nas escolas, acompanhados pelas instituições formadoras em diálogo com as redes de ensino, proporcionando um processo mais qualificado das experiências no contexto das práticas escolares.

As desvantagens que esse modelo apresenta se expressam a partir de um prolongamento da lógica de formação universitária e na presente cultura hierárquica e academicista de aquisição de títulos, o que pode distanciar o sujeito do contexto profissional, fazendo com que os envolvidos, mesmo sem ter a pretensão de ingressar em uma carreira acadêmica, acabem por se manter nela. Assim, há uma longa trajetória acadêmica necessária para se tornar efetivamente professor, perpassando também por anos de registros provisórios e permissões para lecionar, fazendo com que os países que adotam esse modelo tenham que desenvolver outras políticas voltadas para a atração e retenção de novos professores (Sarti, 2013; Mamede, 2020; Brito e Guilherme, 2022).

Ao analisarmos os estudos de Ludke e Ivenicki (2022) sobre o modelo de pós-graduação para formação de professores na Inglaterra, identifica-se o predomínio de uma concepção de ensino de didática construído a partir da inserção do futuro professor, de antemão, nas salas de aula. Esta concepção se caracteriza por currículos baseados na priorização dos conhecimentos da prática docente em detrimento da teoria, isto é, valorização da formação dos professores, quase que exclusivamente, no contexto das escolas. Adotam, nesse caso, uma concepção de profissão docente baseada no modelo de se “aprender fazendo”, distanciando-se da concepção de formação de um profissional intelectual e acadêmico. A teoria minimizada nesse modelo se refere tanto aos conhecimentos específicos da área disciplinar e sua transposição didática, quanto às teorias pedagógicas dos fundamentos e princípios de educação.

O modelo de complementação pedagógica (CP) foi regulamentado para atender a uma demanda formativa emergente do contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que tornou a formação pedagógica em nível superior condição necessária para o exercício da docência na educação básica. A atuação de tecnólogos e bacharéis nos anos finais

do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional era uma realidade, contudo, esses profissionais, apesar de terem formação em nível superior e conhecimento técnico em suas áreas, não possuíam formação pedagógica – premissa básica para o exercício da docência.

A forma encontrada para viabilizar a lacuna na formação pedagógica desses profissionais foi a criação de um modelo diferenciado de formação de professores: o Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP). Esse programa, instituído a partir da Resolução CNE nº 2/97, deu origem a cursos que ficaram conhecidos como “Complementação Pedagógica” ou “R2”. Os cursos de CP deveriam ter uma carga horária mínima de 540 horas: 240 horas de estudos teóricos – que podiam ser realizados de modo semipresencial ou em ensino à distância – e 300 horas para atividades práticas. Aos participantes do programa que já atuavam ministrando aulas da habilitação pretendida, era ofertada a possibilidade de considerar sua atuação como capacitação em serviço (Brasil, 1997), a ser descontada da carga horária de prática. Tal premissa, tornou-se permanente e está consolidada nas resoluções mais recentes que norteiam a formação de professores (Brasil, 2015 e 2019), com algumas diferenças em relação a carga horária e nomeados de “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados”.

O que se poderia indicar como uma vantagem desse modelo, está na ampliação do número de professores formados no mercado, viabilizando os atendimentos de algumas áreas disciplinares que possuem escassez de docentes, além da migração de profissionais outras áreas para a docência. O modelo CP se caracteriza por adotar uma concepção de que é possível formar professores em menor tempo, pois “aproveita” a formação inicial de bacharelado já cursado como parte do processo formativo docente, assemelhando-se ao modelo de masterização internacional.

No que tange as desvantagens, esse modelo de formação a que se propõe a complementação pedagógica é classificado por Diniz-Pereira (1999) como pertencente a uma “lógica de improvisação”, pois outorga o título de professor a um profissional formado em um período tão ínfimo, o que é inconcebível em outras áreas como a Medicina, o Direito e a Engenharia, por exemplo. Além disso, esse modelo de formação remete às discussões e críticas feitas ao modelo 3+1, em que conteúdo e forma figuravam de modo isolado, reforçando uma concepção técnica e instrumental para os conhecimentos didáticos (Caldatto e Ribeiro, 2020). O mesmo ocorre no modelo de complementação pedagógica, já que a formação para o conteúdo vem da graduação, seja com o título de bacharel ou tecnólogo, e a formação para a forma/ensino,

por meio da didática e dos fundamentos pedagógicos, é ofertada de modo estanque e com uma carga horária ainda mais limitada que nos modelos anteriores.

O modelo integrado trata-se de um modelo de formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura com graduação plena, adotando a docência como princípio norteador do currículo do curso desde o início, diferenciada do bacharelado. Traz uma visão de integralidade, tendo a prática como componente curricular, buscando superar as dicotomias conhecimentos específicos e pedagógicos, conhecimentos escolares e acadêmicos, além de aproximar teoria e prática dos próprios fundamentos educacionais (Mesquita, 2022; Coimbra, 2020).

Tem-se como vantagem por apresentar uma visão mais orgânica e integrada da formação de professores com a profissão docente, buscando a superação do viés conteudista, tecnicista e desarticulado do modelo 3+1. Além disso, mais recentemente, esse modelo vem acompanhado da ampliação da carga horária total de formação para 3.200h (Brasil, 2015), assemelhando com a formação em nível superior de carreiras de prestígio, a fim de contribuir no processo de profissionalização e valorização da docência.

No entanto, o crescimento desordenado dos cursos de licenciatura nas redes privadas e no modelo à distância, tem colocado em risco o projeto de uma formação docente comprometida com a profissionalização. Percebe-se que a expansão desses cursos integrados de licenciatura é construída de forma aligeirada, com destinação de poucos recursos de infraestrutura, pouco investimento na formação de docentes do ensino superior e currículos pautados em uma perspectiva tecnicista de docência, articulada para atender aos interesses do mercado educacional. Além disso, estudos apontam um cenário de fragmentação nas propostas para formar professores que mesclam diferentes concepções teóricas e distintos mecanismos de organização curricular, podendo acarretar ambivalências e contradições com diferentes perspectivas de integração curricular (Matos e Paiva, 2009; Coimbra, 2020).

A MULTIDIMENSIONALIDADE E CONCEPÇÕES DA DIDÁTICA

Neste estudo teórico apresentado, devido as suas limitações, não se pode afirmar qual dimensão da didática, se técnica, se político-social ou se humana, perpassam a todos as propostas curriculares de formação inicial de professores, principalmente, porque a própria ideia de modelo de Weber não permite tal subjetivação analítica. Porém, indo além do pressuposto de identificar modelos e a partir das análises de Candau é possível identificar

algumas concepções de didática e possibilidades que transitam nas organizações curriculares de formação de professores.

Candau (1983) aponta que a didática passou da exaltação a negação entre os anos de 1950 aos anos de 1980. Para autora, inicialmente, se apostava estritamente na dimensão técnica da didática e no silenciamento do político, exaltando o método em detrimento do sujeito. Na sua perspectiva, acreditava-se na neutralidade pedagógica e no ensino baseado na transmissão de conhecimentos universais e iguais para todos. Candau (1983) aponta que a ênfase era nos objetivos operacionais, no planejamento e sequenciamento dos conteúdos, na variedade de técnicas de ensino e na avaliação. No entanto, na metade dos anos 70, a neutralidade dos métodos é questionada e se inicia um movimento por uma educação emancipatória que contribuísse para combater a desigualdade social. No meio educacional, a didática técnica passa a ser contestada, chegando a sua negação e substituição por uma didática de dimensão política, com ênfase no sujeito de direito e priorizada nos cursos de formação de professores através de debates teóricos.

Segundo Candau (2020) essa realidade contribuiu para uma redução do papel da didática no campo profissional docente que predomina até hoje. Nessa perspectiva, acaba-se predominando, entre os formuladores de políticas de formação de professores e até mesmo entre os docentes em atuação, a ideia de que o domínio dos conteúdos específicos é suficiente para ensinar, não reconhecendo os conhecimentos didáticos e pedagógicos como aqueles que dão distinção profissional.

Assim, até os dias de hoje reforça-se a necessidade de se conceber uma nova didática pela integração entre método e sujeito, entre político e técnico, entre humano e instrumental, nos cursos de formação de professores. Essa nova didática, nomeada de Didática Fundamental e que vem sendo proposta por Candau (1983, 2020), tem uma concepção *multidimensional* e contextualizada com a realidade que considera as dimensões humanas, técnica e político-social do processo ensino-aprendizagem. Segundo Candau (1983), a dimensão humana da didática identifica que é a relação interpessoal o centro desse processo, compreendendo a perspectiva subjetiva, individual e afetiva do ensino; a dimensão político-social considera as diferenças culturais e os contextos sociais que impregnam todo processo de ensino; enquanto a dimensão técnica, compreende a intencionalidade do ensino, considerando a sua sistematização através da seleção de objetivos, conteúdos, forma de ensinar e de avaliar.

Destaca-se que sobre o contexto da modelo de formação de professores categorizado neste trabalho como integrado, dialogou-se com o estudo que Cruz e André (2014) realizam



sobre a concepção de didática de 40 professor formadores que ministram disciplinas relacionadas à didática nos cursos de licenciatura. Nesse trabalho, as autoras identificaram que não há prevalência da didática instrumental na formação docente oferecida pelas instituições participantes do estudo. As autoras revelam a tendência de adoção de uma série de temas necessários à formação de professores, sem, no entanto, se manifestar a preocupação com a afirmação da didática fundamental, marcada pela multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender. Porém, mesmo diante da diversificação, identificada como positivo para a área dentro de um mesmo modelo de formação de professores, Cruz e André (2014) constata que também há dispersão e perda do foco, pois o processo de ensinar e aprender tende a ser secundarizado nas concepções e práticas dos formadores investigados.

Assim, não se pode afirmar que em um determinado modelo de organização curricular está implicado obrigatoriamente determinada concepção didática. O que se pode conceber é que transitam, nos diferentes modelos formação de professores baseados na organização curricular e identificados neste estudo, diferentes ênfases as dimensões da didática e que essas se associam ao lugar dos conhecimentos pedagógicos e da prática em diálogo (ou não) com os conhecimentos específicos e ao tempo de carga horária destinada a forma um profissional professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para efeito de conclusão, identifica-se que para aprofundamento dos estudo sobre modelo de formação de professores, há necessidade de aprofundamento no que tange a análise dos conteúdos curriculares, dos objetivos, das disciplinas oferecidas e das concepções dos formadores que compõem os respectivos modelos, buscando identificar as concepções priorizadas na seleção desses eixos ao compor as propostas curriculares dos cursos de formação de professores.

Além disso, nesse estudo ainda não se considerou os *locus* institucionais nos quais a os diferentes modelos de formação de professores são desenvolvidos, pois identifica-se que nesses diferentes lugares também transitam lógicas, concepções de didática e de docência diferentes. Sarti (2013) aponta que os modelos de formação de professores desenvolvidos em escolas normais de nível médio, nos institutos superiores de formação de professores e nas universidades trazem diferentes influências de grupos políticos, acadêmicos e até econômicos que marcam também as concepções de didática e de docência.

Diante dos modelos identificados fica evidenciado que não há um consenso nas organizações curriculares de formação de professores, seja em relação à própria carga horária de formação, quanto em relação à distribuição e à integração entre as áreas disciplinares. É preciso reconhecer que tal desarticulação, fragmentação e até mesmo imprevisto de algumas propostas formativas caminham na contramão do processo de valorização da profissão docente. Sabe-se que elevar o nível de formação, para certificar uma profissão, confere profissionalização, porém essa elevação precisa estar associada à definição de um conjunto de conhecimentos específicos que conferem distinção e autonomia intelectual à profissão docente (Roldão, 2017). Roldão (2017) defende “a reconfiguração do saber profissional docente e a sua ancoragem numa formação de professores orientada para uma identidade profissional sólida, construída num *continuum* de desenvolvimento profissional” (p.1134).

Infere-se que tais constatações dialogam com a justificativa anunciada na introdução deste texto, de que “ao longo do tempo, as diferentes lógicas, sobre como a profissão docente e o papel dos professores no processo de escolarização são concebidos, impactam os cursos de formação de professores”. Assim, conclui-se o texto apontando que as concepções de didática, docência, de escola e até de sociedade atravessam os modelos de formação de professores e norteiam, a formação continuada e a profissão docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto-Lei 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1939.

BRASIL. Ministério da Educaçã. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 1997**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1 de 2002**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2 de 2015**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2 de 2019**. Brasília: MEC, 2019.

BRITO, R.; GUILHERME, A. (Orgs.). **Formação de Professores ao Redor do Mundo**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, 2023.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, 1999.

CALDATTO, M.; RIBEIRO, C.M. Especificidades do conhecimento do professor de matemática na e para a formação: uma discussão em torno do programa de complementação pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250031, 2020.

COIMBRA, C.L. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, 2020.

CANDAU, V.M. Didática: novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos insurgências e políticas. In: CANDAU, V. CRUZ, G., FERNANDES, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CANDAU, V.M. A Didática e a formação de educadores: da exaltação à negação, a busca da relevância; In: CANDAU, Vera Maria (org) **A Didática em Questão** (1ª ed). Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

CANDAU, V.M. Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática; In: ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M.R. **Alternativas ao Ensino de Didática** S. Paulo: Papyrus, 1997.

CASTRO, A.D. A trajetória histórica da didática, Série: **Ideias**, FDE, São Paulo, 1991.

CERRI, L. F. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, 1(2), 167–186, 2014.

CRUZ, G. B. e ANDRÉ, M. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.04, p.181-203, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, 68, p. 109-125, 1999.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de Ciências Humanas**. Tradução de Márcia Valéria de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LIBÂNEO, J.C. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: Oliveira & M.R Pacheco, J. A. (orgs) **Currículo, Didática e Formação de professores**. Campinas: Papyrus p. 131-166, 2013.

LONGAREZI, A.M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R.V. **Didática crítica no Brasil**. Cortez Editora, 2023.

LÜDKE; M.e IVENICKI, A. Teoria e prática na formação de professores: Brasil, Escócia e Inglaterra. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.30, n.116, p. 579-597, jul./set. 2022.

MAMEDE, M. A. O corpo docente frente às políticas de educação prioritária na França: formação, entrada no trabalho e trajetórias profissionais. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-20, 2020.

MATOS, M. C.; PAIVA E. V. **Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas**. São João Del Rey, UFSJ, 2009.

MESQUITA, S. S. A. **Professor, ensino médio e juventude: Entre a didática relacional e a construção de sentido**. Rio de Janeiro: Editora PUC_Rio e Numa Editora. 2018.

MESQUITA, S. S. A. O cenário da formação de professores dos anos iniciais : o caso da cidade do Rio de Janeiro. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 31, n. 66, p. 235–258, 2022.

MESQUITA, S.; MARCONDES, M. I. . Teaching Formation in Brazil: Old and New Approaches to Teacher Formation given today's Challenges for Teaching Profession. In: Laures Left; James W.Frazer. (Org.). **Teaching the World's Teachers**. 1ed.Baltimore: John Hopkins, 2020.

MONTE, F. S.; FEITOSA, E. Formação de professores em países como alto desempenho no Pisa e no Brasil: uma pesquisa exploratória. **Anais III CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2016.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012.

PIMENTA, S. FUSARIII, J; PEDROSO, C; PINTO, H. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

ROLDÃO, M.C. Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), 1134-1149. 2017.

SARTI, F. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educar em revista**. Belo Horizonte vol.29 no.4 Dec. 2013.

SOARES, M. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, (INEP), Brasília,65 (150), maio/ago, p.337-368, 1984

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. in: COHN, Gabriel (Og.) **Max Weber. Ensaios de Sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Ática. pp. 79–127,1982.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PESQUISA FORMAÇÃO: AS PARTICIPANTES NO CENTRO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

RESUMO

O estudo é um recorte da pesquisa de pós-doutorado da 1ª autora, no qual discutiremos sobre a ressignificação de formação e de Didática, ao adotarmos o referencial teórico-metodológico da pesquisa formação com as narrativas autobiográficas na formação continuada com professoras dos anos iniciais. Apoiamos em Josso para discussão das narrativas autobiográficas e em Candau e Leite para discussão de formação de professores e didática. Quanto a metodologia, ocorreram 15 encontros virtuais que foram gravados, transcritos e analisados na 2ª etapa. O material empírico é composto por 10 registros narrativos das participantes, os 15 registros narrativos da pesquisadora e 15 transcrições dos encontros da pesquisa formação ocorridos no 1º semestre de 2023. Organizamos as análises em duas dimensões: a da perspectiva da pesquisadora e a outra da perspectiva das participantes. A pesquisa evidenciou que o engajamento, a disponibilidade e a confiança em compartilhar as práticas de ensinar situações multiplicativas foi fundamental para construção de conhecimentos. Pesquisar com narrativas mostra-se um processo de formação potente por colocar em 1º plano a dimensão humana de cada participante em um contexto educativo tão marcado por competições e pela lógica mercadológica. Assim como, o protagonismo dado a cada professora na construção de conhecimentos pedagógicos e múltiplas possibilidades de práticas educativas relacionadas às situações multiplicativas devido as reflexões, as propostas e as narrativas trocadas entre as participantes.

Palavras-chave: Pesquisa formação, Didática, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O artigo é resultado da pesquisa de pós-doutorado da 1ª autora, na qual investigamos práticas de ensinar situações-multiplicativas com 15 participantes pelo Zoom durante o 1º semestre de 2023. Neste texto, vamos focar no recorte dessa pesquisa para discutir a ressignificação da formação e da Didática, utilizando o referencial teórico-metodológico da *pesquisa formação* e das narrativas autobiográficas na formação continuada com professoras dos anos iniciais. Portanto, o foco será nos aspectos didáticos e formativos da *pesquisa formação*. Em alguns momentos poderemos nos referir as situações multiplicativas, por ser o conteúdo que fez parte da pesquisa maior. A questão norteadora é: quais aspectos didáticos e formativos são ressignificados com as participantes durante a *pesquisa formação*?

Desde 1990 ocorre a reestruturação do Estado brasileiro que opera sob a lógica de um novo gerencialismo e da performatividade (Ball, 2005), em que se combina a descentralização das responsabilidades sociais do Estado passando para os setores privados (parcerias público-privadas e/ou 3º setores), com a responsabilização de professores pelos resultados obtidos nas avaliações padronizadas de estudantes e com incentivos e premiações atreladas às medidas de



desempenho. Enfim, é uma nova configuração pautada nos princípios de mercado e de competitividade, interferindo diretamente na concepção de formação de professores e da Didática. A formação inicial é reduzida ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Didática instrumental em que foca no ensino de conteúdos que os futuros docentes irão ensinar na educação básica.

Somos contrárias a essa concepção de formação, porque ela dá ênfase apenas no conteúdo a ser ensinado (limitando-se ao definido pela BNCC), desconsiderando as finalidades educativas, o contexto diverso de cada Estado e os conhecimentos produzidos pelas professoras. Portanto, uma formação de professores voltada para docentes cumpridores do que está estabelecido em uma base curricular, restringindo-se a Didática instrumental que enfatiza a dimensão técnica, dissociando-a das questões sociais, políticas e ideológicas, considerando-a como neutra. A ênfase está em definir objetivos comportamentais bem definidos para serem verificados, acompanhados e controlados por avaliações padronizadas. Concordamos com Candau (2020) que a dimensão técnica faz parte do processo de ensino e aprendizagem, mas a técnica não pode estar dissociada das questões inerentes ao fazer docente, são elas: as finalidades, os porquês e o contexto sociopolítico e cultural. Aqui a professora é vista como aquela que não sabe nada, precisando aprender o que e o como ensinar conteúdos pré-estabelecidos e definidos por uma base curricular.

Concebermos que a formação de professores continuada vai além da apropriação dos conteúdos a serem ensinados pelas docentes. Não entendermos que ocorre de fora para dentro, como se as professoras fossem apenas receptoras de conhecimento. Para nós o processo formativo é “intencional, desejoso, subjetivo e reflexivo, que acontece no interior dos sujeitos” [...] “narrado por aqueles que, de fato, o sentem e o percebem, em sua subjetividade” (Motta; Bragança, 2019, p.1037). Rompe-se, portanto, a separação entre o investigador e os participantes da pesquisa, porque os dois constroem conhecimentos na relação dialógica (Freire, 2002) estabelecida na interação entre sujeitos, “um encontro em que se busca o conhecimento, e não uma aula em que este é transmitido” (Freire, 2002, p.79). Não há separação de um transmissor de conhecimento que irá narrar ou dissertar os conhecimentos para aqueles que o desconhecem, mas, é uma construção em que todos/as constroem em conjunto e em diálogo um com os outros.

Por isso, defendemos que a *pesquisaformação* é uma perspectiva de formação *com* as professoras em que elas são o centro do processo formativo. Isso significa conceber que elas são autoras e atoras do processo formativo, produzem conhecimentos a partir da interação *com*

as outras participantes das reflexões, histórias, narrativas singulares e pessoais sobre o contexto social da escola e da sala de aula. Concebemos conhecimento assim como Josso (2010, p. 36) que “são frutos das nossas próprias experiências” sem excluir os saberes referenciais coletivos (Josso, 2010, p. 37) que são “resultantes da experiência de outrem [...] elaborados segundo modalidades socioculturais concretas (por exemplo, os centros de investigação)”, porque para construirmos os conhecimentos é necessário um processo de reflexão sobre os referenciais que foram significativos e apropriados no percurso pessoal, tornando-se assim conhecimentos.

Portanto, os saberes referenciais coletivos e os conhecimentos se complementam na constituição da experiência formadora. Defendemos também as narrativas (auto)biográficas como instrumentos potentes para o desenvolvimento *pessoalprofissional* dos participantes, inclusive da própria pesquisadora. Trazemos o termo desenvolvimento “*pessoalprofissional*” junto, baseando-nos nos estudos de Freire (1997) que não há separação do lado pessoal do profissional. “Esse desenvolvimento é um processo de vir a ser que está em constante aprimoramento na constituição do ser docente, que ocorre em diferentes contextos intencionais ou não” (Leite, 2022, p. 96).

No próximo tópico, abordaremos os caminhos trilhados na *pesquisaformação* com as participantes.

CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste tópico, não separamos os estudos de Josso (2010) e de outros autores, porque nessa perspectiva de *pesquisaformação* os conceitos não se dissociam da metodologia. Ao mesmo tempo em que investigamos nos formamos, porque somos pesquisadores que nos constituímos como pessoas e docentes no caminhar do processo formativo e investigativo.

O motivo pelo qual escolhemos a *pesquisaformação*, é o fato de consideramos não haver separação da formação humana da formação profissional, o que aproxima a *pesquisaformação* do conceito de Ser Mais (Freire, 1992). Ser Mais é um processo de vir a ser, que está em constante aprimoramento na constituição do ser docente, sempre em construção e inconcluso que ocorre em diferentes contextos. Ao discutirmos, narrarmos, refletirmos sobre as situações multiplicativas, vamos construindo saberes/conhecimentos sobre o campo conceitual multiplicativo (Vergnaud, 2014), ao mesmo tempo, aprendemos sobre nós mesmos e seremos melhores educadores. Ao narrar oralmente ou por escrito, as participantes têm oportunidade de refletirem, organizarem e construírem conhecimentos em relação a sua prática de ensinar

situações multiplicativas. É uma construção de conhecimentos em interação com outras professoras que enfrentam os mesmos desafios que elas na sala de aula.

Vamos abordar resumidamente sobre os estudos de Josso (2010), porque ao longo das tematizações traremos novamente as contribuições da autora para o diálogo com as narrativas das participantes.

Estas metodologias dialógicas entre o pesquisador e os participantes, reconhece que o processo formativo é uma experiência compartilhada e enriquecedora para ambas as partes. O conceito de *pesquisaformação* se baseia na ideia de que a formação é um processo investigativo, intencional e reflexivo que explora as experiências e identidades dos professores. De acordo com Josso (2010), essa concepção tem suas raízes no materialismo dialético histórico marxista, encontrando fundamentação epistemológica na práxis, não apenas interpretando o mundo, mas buscando ativamente transformá-lo através de um processo integrado entre teoria e prática.

Quanto as experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens. Com efeito, as narrativas de formação põem em evidência a dificuldade de estabelecer correlações entre circunstâncias e gêneros de aprendizagem. Esses momentos formadores, que podem durar alguns instantes ou alguns anos, são quadros que colocam em cena um ou vários “protagonistas em transações numa dramaturgia singular; numa brusca interrupção de duração ou de intensidade, numa observação, num exercício sistemático, numa simpatia, num afeto ou numa aversão por alter ego”. (Josso, 2010, p.42)

As vivências ou experiências, em muitos momentos, acontecem na relação com o outro, que é um ser de multiplicidade em vários âmbitos. Nós, como sujeitos aprendentes, somos afetados pelas histórias e saberes do outro. Dessa maneira, nós como sujeitos aprendentes, podemos transformar para experienciar de novas formas os saberes constituídos por meio de práticas pedagógicas que ampliem os conhecimentos dos discentes e a formação do aluno cidadão.

As participantes que fizeram parte da pesquisa são professoras envolvidas em um projeto de extensão: “Rodas Virtuais: produzindo conhecimentos com professoras dos anos iniciais” sob a coordenação da pesquisadora para participarem da pesquisa. O critério de seleção para investigação era estar na sala de aula dos anos iniciais e ter disponibilidade para reunir-se semanalmente pelo Zoom.

Contamos com a participação de 15 pessoas, sendo 4 graduandas em Pedagogia (bolsista do grupo de pesquisa) e 11 professoras atuantes nos anos iniciais. Em relação à formação, 8 são graduadas em Pedagogia, 2 em Letras e 1 em Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Desse grupo, 4 professoras são mestrandas e 3 doutorandas em Educação. Quanto ao tempo na docência, 2 professoras estão no início da docência, 1 com sete anos, 12 com mais de dez anos de atuação. É um grupo com professoras que têm muita experiência na sala de aula, na qual atuaram em diferentes anos de escolaridade dos anos iniciais. A experiência na sala de aula da maioria das participantes contribuiu muito com as discussões das narrativas trazidas para os encontros.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa sob o CAAE, cumprindo as exigências relativas à ética, o nome escolhido para cada participante é de uma flor para mantermos o anonimato. As 2ª e 3ª autora desse texto são profissionais da educação básica e participantes da *pesquisaformação*.

Foram realizados 15 encontros com duração de 1h e 30 min que iniciava com a coordenadora socializando com as participantes a arte-presente (Leite, 2024) que consiste em levar um presente relacionado à arte: poemas, músicas, fotos, trechos de textos, frases de autores. O intuito era sensibilizar o olhar de cada uma para outra perspectiva da realidade, que pudessem aguçar a sensibilidade. Como menciona a Girassol em sua narrativa: “Foram abordados diferentes gêneros textuais (poesias, músicas, vídeos, biografias...) que podemos dizer que foram símbolos de coragem inteligência, inovação, troca e motivação”. (Narrativa de Girassol, 2023).

Assim como a arte-presente tocou Girassol, as outras participantes mencionaram o quanto foi significativo ser provocada pela arte no início dos encontros. Depois, a pesquisadora e uma das participantes lia sua narrativa sobre os aspectos significativos do encontro anterior. Em seguida, discutíamos uma situação multiplicativa trazida pela pesquisadora e/ou pelas participantes. Nesse momento analisávamos o tipo de situação apresentada, a finalidade, a resolução da criança. Cada participante ia pontuando sua própria compreensão com base em suas experiências na sala de aula. O olhar de cada uma foi fundamental para as análises das situações trazidas, motivando cada um a narrar a atividade que desenvolvia em sua sala de aula. Essas discussões eram nutridas por textos enviados previamente para que todas pudessem ler e levantar questões a serem debatidas.

Quanto ao material empírico, analisamos os 10 registros narrativos das participantes, os 15 registros narrativos da pesquisadora e as transcrições dos 15 encontros para compor as

análises dos encontros de pesquisa-formação. Todo esse material foi lido, relido e interpretado, utilizando da metodologia da tematização (Fontoura, 2011) que consiste em buscar o que é essencial nas narrativas das participantes. Isso significa identificar em todas as narrativas os temas relacionados à questão norteadora da pesquisa. Em seguida, fazemos a interpretação desses temas com os autores que dialogamos na investigação.

NARRATIVAS TEMATIZADAS

Nesse tópico, abordamos três unidades temáticas a partir das narrativas das professoras, utilizando trechos de duas representantes do grupo. Separamos as temáticas para que pudéssemos discuti-las, mas não foi tão simples essa separação, porque em algumas narrativas os temas se sobrepõem. Cada temática aborda um dos aspectos relevantes na perspectiva das participantes, são elas:

1) Compartilhar narrativas e experiências relacionadas as situações multiplicativas – aqui as participantes destacam os momentos de partilhar entre elas as atividades desenvolvidas e o (des)conhecimento de si.

Durante as oficinas, mergulhei nas narrativas produzidas pelas participantes sobre suas experiências. Esse processo me levou a refletir profundamente sobre a importância, enquanto professora, de dominar os conceitos que necessito transmitir às crianças para promover o desenvolvimento da linguagem matemática entre meus alunos. Os encontros com outras professoras proporcionaram uma valiosa oportunidade de compartilhar e ouvir experiências, o que me levou a repensar diariamente as abordagens pedagógicas que aplico em sala de aula. (Narrativa de Margarida, 2023)

Destaco a fala de um aluno (vídeo assistido em um dos encontros) que diz: ‘podemos fazer conta em qualquer lugar, e não só na escola’. Isso acontece, porque há matemática na vida. Perceber a matemática dessa forma (que está na vida) e ensiná-la nessa perspectiva é extremamente inovador para mim. Propostas pedagógicas totalmente diferentes das minhas formações iniciais no Curso Normal que conclui há mais de 30 anos. (Narrativa de Girassol, 2023)

Nesses dois exemplos, as professoras destacam a (auto)reflexão sobre os (des)conhecimentos sobre os conceitos multiplicativos, o novo olhar para a prática pedagógica, descobrindo outras formas de ensinar diferente daqueles que conheceram como estudantes. Esses são os aprendizados destacados pelas participantes, oportunizados pela narrativa compartilhada. Portanto, a narrativa oportuniza um conhecimento de si (o que eu sei e desconheço) e do mundo. Assim, a *pesquisiformação* é uma formação que vai além do cognitivo, mas busca a transformação no campo da subjetividade, um modo de existir e fazer,

atrelada às ciências humanas e sociais. Portanto, não é sinônimo de individualidade, porque somos também constituídos pelas histórias dos outros que as compartilham. Podemos dizer que é um projeto político de mundo.

Josso (2010) afirma que uma prática narrativa, qualquer que seja a forma, oferece uma possibilidade de experiência, de autoconsciência, por meio de nosso alter ego e nossas responsabilidades, como sujeitos envolvidos no que já existe e no futuro próximo. Segundo a autora, "para compreender a construção da experiência, devemos considerar três modalidades de elaboração: 'ter experiências'...'fazer experiências'...'pensar sobre as experiências'..." (Josso, 2010, p. 51). Desta forma, as narrativas são construídas, a partir do que cada professora vivenciou (ter) experiências, nas práticas realizadas com os estudantes (fazer) e nas reflexões individuais e coletivas nos encontros (pensar) sobre estas. Essa dialogicidade proporcionada pelas narrativas possibilitam a reflexão crítica dos pensamentos, ações e práticas das participantes. Ao integrar o "ter", o "fazer" e o "pensar" na construção das narrativas, cada participante toma consciência de si mesmo, sendo possível intervir na formação do sujeito de maneira criativa, uma vez que ele toma conhecimento dos seus recursos e objetivos.

Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a "construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente". (Josso, 2010, p. 38)

Além disso, destacamos que ter um espaço para escutar outras professoras narrarem foi muito significativo, quando corroborado por Margarida, que escreveu "mergulhei nas narrativas". Isso pode ter sido uma forma de escapar das exigências da escola, que são frequentemente marcadas por cobranças como o IDEB, provas padronizadas e outras demandas. Parar para ouvir outras experiências foi um momento valioso, que possibilitou ampliar o entendimento sobre a Matemática, como mencionou Girassol.

2) Provocar momentos de reflexão e análise da própria atuação docente – aqui são os momentos em que cada participante refletiu sobre sua atuação, mobilizada pelas narrativas compartilhadas pelas outras participantes:

As narrativas dos encontros com as professoras proporcionaram o desenvolvimento de hábitos de reflexão e autorreflexão baseados em nossas experiências pessoais. Elas funcionaram como uma metodologia dialógica que nos incentivou a interpretar as metanarrativas e a praticar a reflexão crítica sobre nossos próprios pensamentos. (Narrativa de Margarida, 2023).

Os encontros além de potencializar os meus processos formativos de professora dos anos iniciais, principalmente no campo da matemática, também corroboram para minha tese em andamento. Houve apresentação de uma

atividade em que a matemática e a literatura aparecem concomitantemente para a compreensão textual, o levantamento de hipóteses, a resolução de problemas, a criatividade e a representação imagética. (Narrativa de Girassol, 2023)

Percebemos que a reflexão é abordada no sentido de pensar sobre “experiências pessoais”, “a metodologia da formação” e “processos formativos” conforme mencionam as professoras. Elas estão refletindo a partir do que observaram durante a vivência nos encontros. É o movimento do ter a experiência mencionado por Josso (2010). Este movimento de refletir te toca, provoca sensações de situações vividas anteriormente, esta vivência se transforma, alcançando o status de experiência formadora, como mencionado por elas: “hábitos de reflexão e autorreflexão” e “potencializaram os processos formativos”. As reflexões sobre o vivido permitem que cada participante pense sobre o processo formativo vivenciado, transformando-as e impactando positivamente (como demonstrado pela análise) na prática docente.

A partilha do vivenciado (apresentação de uma atividade, dentre outras) é um dos caminhos para os processos formativos docentes. Ao escutar o outro há uma possibilidade, uma oportunidade de repensar as próprias práticas educativas desenvolvidas a fim de transformá-las, mantê-las ou modificá-las. No caso dessas narrativas, elas provocaram nas participantes uma "reflexão crítica" e uma nova perspectiva sobre a Matemática.

Entendemos que a citação das metanarrativas de Margarida está relacionada ao fato de narrar o que está se pensando sobre os próprios pensamentos alicerçada por uma reflexão crítica da reflexão da ação, a qual sugere uma análise para possível transformação ou não.

Reiteramos que os espaços de compartilhamentos têm sido cada vez mais difíceis na escola, porque o foco está no desempenho dos estudantes em cumprir metas. Dessa forma, ficam em segundo plano, as linguagens, as culturas e as realidades que constituem os nossos estudantes, ou seja, a constituição do ser humano em sua formação integral.

3) Aprofundamento em *o que e no por que ensinar* diferentes situações-multiplicativa-destaque das participantes em relação aos tipos de situações oferecidas aos estudantes.

Após essa experiência, tenho me dedicado a buscar uma ampla variedade de problemas que abordem todas as possibilidades aprendidas. Durante nossos encontros, percebemos que a ideia de proporção é frequentemente encontrada em muitas situações que envolvem o campo multiplicativo, enquanto outras ideias surgem apenas de forma pontual. Portanto, compreendo que é crucial introduzir outras situações-problema para os estudantes. (Margarida, 2023). As vivências e as experiências provenientes das atividades em grupo para formular e resolver situações matemáticas de acordo com as propostas do campo conceitual multiplicativo (comparação, proporção, combinatória e configuração retangular) foram enriquecedoras. (Girassol, 2023).

Nas narrativas das professoras podemos destacar a multiplicidade de práticas docentes que podem ser desenvolvidas a partir das trocas de experiências nos encontros ao que tange à temática em foco, visto que oportunizaram pensar nos diferentes tipos de situações multiplicativas (comparação, proporção, combinatória e configuração retangular), tanto de resolução quanto de formulações de questões, nas quais muitas participantes pontuaram não terem aprendido na formação inicial. Não nos deteremos aqui neste texto em diferenciar as ideias da multiplicação, mas ressaltamos a importância das professoras mencionarem o cuidado em diversificar os tipos de situações, porque só assim os estudantes poderão construir o conceito de multiplicação. Isso fica evidente quando Margarida escreve “compreendo que é crucial introduzir outras situações”, porque as do tipo proporção são as mais vistas pelos estudantes.

DISCUSSÕES SOBRE AS TEMATIZAÇÕES

Neste tópico, buscaremos relacionar o que identificamos nas 3 tematizações com o que defendemos sobre a ressignificação da formação e da Didática. Primeiramente, porque a *pesquisiformação* não parte de determinações (por exemplo, das Diretrizes de formação) para definir o que será abordado de conteúdo na formação continuada, mas pelo contrário, iniciamos valorizando o Ser Humano através da arte-presente e das narrativas das participantes. Valoriza-se, também as histórias, as experiências, os saberes e as identidades pessoais/culturais de cada participante. Parte-se, portanto, do que cada sujeito/ator traz para os encontros, para a partir disso, estudarmos os saberes coletivos (neste caso, o Campo Conceitual Multiplicativo de Vergnaud). Concordamos com Josso (2010) que a produção de conhecimento pessoal não exclui o que já foi elaborado e construído de saberes pela humanidade, mas para apropriá-los é necessário o processo de reflexão sobre esses saberes, analisando o que foi significativo no percurso pessoal. Portanto, já abordamos duas questões fundamentais da Didática, isto é, a quem e o que ensinar.

Segundo aspecto se refere à finalidade de um conteúdo a ser ensinado para os estudantes que é refletida entre os pares nos encontros. Elas validam os conhecimentos produzidos por cada participante na sua sala de aula através das narrativas trazidas para os encontros. Sabemos que não abordamos diretamente o Campo Conceitual Multiplicativo nesse texto, mas pelo fato de ser o conteúdo dos encontros de *pesquisiformação*, consideramos necessário retomar a narrativa das participantes, quando abordam sobre a necessidade de oferecer “ampla variedade

de problemas” (Margarida) e explicitado os tipos de situações por Girassol “comparação, proporção, combinatória e configuração retangular”. Margarida aponta como é crucial proporcionar que seus estudantes resolvam diferentes tipos de situação, mesmo que ela não explicita que isso é fundamental para construção do conceito de multiplicação. Porque ensinar diferentes tipos de situações multiplicativas pode ajudar as crianças a compreenderem diversas abordagens do conceito, permitindo-as reorientar seu processo de ensino e aprendizagem. Além disso, contempla o ensino por meio de situações que exploram várias dimensões do raciocínio multiplicativo.

O terceiro aspecto refere-se a “como” abordar o Campo Conceitual Multiplicativo usando o conhecimento das participantes, através das narrativas que elas compartilham. Essas narrativas põem a sala de aula como centro de discussão, inspirando outras participantes a experimentarem as atividades em suas próprias salas e a compartilharem suas próprias experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revela contribuições significativas para a ressignificação da formação e da didática, explorando o potencial das narrativas autobiográficas dentro da *pesquisaformação* com professoras dos anos iniciais. Ao adotar o referencial teórico-metodológico de Josso para as narrativas autobiográficas, e de Candau e Leite para didática e formação de professores, esse trabalho evidencia como o engajamento, a disponibilidade e a confiança das participantes em compartilhar suas práticas de ensino em situações multiplicativas foram cruciais para a construção de conhecimento.

Além de abordar nesse texto – as perguntas fundamentais da Didática (o que, como, para que, por que ensinar tal conteúdo) que estavam entrelaçados nos encontros de *pesquisaformação* – a pesquisa sublinha a importância das narrativas com outra lógica de formação, colocando em destaque a dimensão humana de cada participante em um ambiente educativo, muitas vezes, dominado por pressões competitivas e pela lógica mercadológica. Ao dar protagonismo às professoras na construção de conhecimentos pedagógicos e na exploração de múltiplas práticas educativas relacionadas às situações multiplicativas, este estudo não apenas enriquece a teoria educacional, mas também oferece insights práticos para a formação continuada de educadores.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Portanto, esse trabalho não só contribui para o avanço teórico em *pesquisaformação* e narrativas autobiográficas, mas também destaca a relevância de abordagens formativas que valorizem a voz e a experiência das professoras, promovendo um ambiente de aprendizado enriquecedor e colaborativo.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Profissionalismo, Gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.539-564, set/dez, 2005.

CANDAU, V. M. Didática: revisitando uma trajetória. IN: CANDAU, V. M; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (org). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**.Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p.22-32.

FONTOURA, H. A. da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011, p. 61-82.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?**12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 13ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LEITE, V. F. A. Paulo Freire e o desenvolvimento pessoal profissional dos/das educadores/as **Formação em Movimento**. V.4, i 1, n.8, p.94-110, 2022.

LEITE, V. F. A. Relatório de pesquisa de pós-doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Universidade Federal do Rio Grande, 2024.

MOTA, T. C; BRAGANÇA. I. F. S. *Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica*. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**, v.4, n.12, p. 1034-1049, 2019.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade: problemas do ensino da matemática na escola elementar**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2014.